

FILOSOFIA: SUA JUSTIFICAÇÃO, SEU ENSINO E O PROJETO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Philosophy: its justification, its teaching and the project for integral education

Guilherme Kubiszeski¹

Resumo

Este artigo trata de duas questões: a questão geral sobre a necessidade da filosofia e a questão sobre a necessidade do ensino da filosofia para um projeto específico de Estado. Num primeiro momento, sustentam-se a especificidade da filosofia enquanto potência humana fundamentalmente direcionada para a realidade como problema e a impossibilidade de refutar a necessidade da filosofia sem incorrer em contradição. Num segundo momento, criticam-se as principais tentativas de justificar a presença da filosofia como componente obrigatório nos currículos do ensino médio, partindo-se da concepção de uma filosofia livre, não vinculada a nenhum projeto político específico. Os métodos utilizados são a revisão bibliográfica de obras de filosofia e de artigos sobre ensino de filosofia e a análise conceitual. Por fim, conclui-se que a única maneira de justificar tal presença é justamente a especificidade da experiência de pensamento proporcionada pela filosofia, uma vez que sem essa experiência a própria ideia de uma educação integral desmorona.

Palavras-Chave: *Educação Integral, Ensino de Filosofia, Filosofia.*

Abstract

This paper deals with two issues: the general question about the necessity of philosophy and the question about the necessity of philosophy teaching within a specific state project. At first, we hold the specificity of philosophy as a human potentiality directed towards reality as a problem and the impossibility of one's refuting the necessity of philosophy without contradiction. Then we criticize the main attempts at justifying the presence of philosophy as a compulsory curricular component basing our reasoning on the conception of a free philosophy, a philosophy linked to no particular political project at all. The methods we use are literary review (of philosophical works and papers on philosophy teaching) and conceptual analysis. Finally, we conclude that the only way to justify such a presence is precisely the specificity of the thought experience that philosophy allows, since without this experience the idea itself of an integral education falls apart.

Keywords: *Integral Education, Philosophy, Philosophy Teaching.*

¹ Técnico em assuntos educacionais no Instituto Federal de Brasília e doutorando em Metafísica na Universidade de Brasília.

1. Introdução

A inclusão da filosofia como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio pela já revogada Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, e o seu recente rebaixamento a "estudos e práticas" dispersos pelo currículo (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) reacenderam o debate acerca do papel e da importância da filosofia nos currículos da educação básica. Os espaços de discussão sobre o tema não mais se limitam aos gabinetes governamentais e aos departamentos de filosofia nas universidades, sendo hoje amplamente debatido nas escolas, na mídia jornalística e nas redes sociais tanto por especialistas quanto por leigos. Certamente a proporção que a polêmica assumiu se deve à contingência histórica de no Brasil a filosofia haver sido retirada pelos militares dos currículos do ensino secundário – “o ensino da filosofia no Brasil seguiu o ritmo da democratização do país” (UNESCO, 2007, p. 78).

Nesse contexto, uma distinção preliminar deve ser feita, qual seja: entre 1) a questão *geral* sobre a necessidade da filosofia e 2) a questão sobre a necessidade do *ensino* da filosofia para um projeto específico de Estado. Distinções dessa espécie não são nenhuma novidade. Fala-se, com frequência e há muito tempo, da diferença, por exemplo, entre filosofia e história da filosofia e entre filosofia “de fato” e filosofia universitária. Gerard Lebrun, numa passagem bem-humorada, menciona o abismo existente entre a filosofia escolar francesa de sua época e a filosofia genuína:

Os manuais podem muito bem tentar fazer com que os jovens das classes finais do curso secundário acreditem serem eles descendentes de Sócrates; mas neles apenas vejo sobrinhos de Victor Cousin. A *Agrégation de Philosophie*, em França, tem pouca coisa a ver com a questão sobre o Ser e muito com o aprendizado de uma retórica e de um saber mínimo que garantem à banca que o jovem professor não aborrecerá demasiadamente seus alunos, nem lhes dirá frivolidades. De que serviria evocar aqui as sombras dos pensadores gregos? Imaginem Sócrates ouvindo uma lição de Teeteto sobre a 'indução' ou de Alcibiades sobre o 'amor como modo de conhecimento'? (LEBRUN, 1976, p. 148).

A despeito de os esclarecimentos preliminares deste artigo não serem novos, a abundância de concepções um tanto quanto românticas sobre o lugar da filosofia na escola — por exemplo, a do professor de filosofia como uma espécie de “guardião” do pensamento crítico — e o pressuposto inquestionado da simbiose entre filosofia e democracia os tornam oportunos.

2. A questão *geral* sobre a necessidade da filosofia

A primeira questão remonta aos primórdios da própria filosofia. No *Protrético*, obra concebida como uma exortação à prática filosófica, Aristóteles oferece-nos um argumento a favor da impossibilidade de fugirmos à filosofia: se devemos filosofar, devemos filosofar; se não devemos filosofar, devemos investigar o porquê de não devermos filosofar; contudo, tal investigação configura por si só um fazer filosófico; logo, devamos ou não filosofar, a filosofia é necessária. Com base no raciocínio de

Aristóteles, todo aquele que ataca a filosofia está fadado a incorrer em uma contradição performativa, pois utiliza o instrumento (argumentação racional) e debruça-se sobre um dos conteúdos (a questão ética do dever) justamente do saber que ele critica.

Outra evidência que atesta a antiguidade da questão sobre a necessidade da filosofia são as anedotas de teor satírico direcionadas a filósofos como Tales e Sócrates. Do primeiro dizia-se que certa vez, estando a caminhar e a olhar as estrelas no céu, caíra em um poço; do segundo, que ensinava aos discípulos coisas absurdas e inúteis, como a causa exata do zumbido dos mosquitos (sua parte traseira assemelhar-se-ia a uma trombeta!) ou uma unidade de medida para calcular a distância do pulo de uma pulga. O que essas anedotas têm em comum é a crítica à suposta postura dos filósofos, postura essa que estaria dissociada dos problemas realmente importantes, isto é, dos problemas de cunho prático, da vida cotidiana.

Há pelo menos duas maneiras de responder a essa crítica. A primeira é trazer a filosofia para o mundo da experiência humana do dia a dia; ao contrário do que os inimigos da filosofia alegam, o filósofo não estaria trancafiado em uma torre de marfim a especular sobre temas abstratos e irrelevantes. Na verdade, ele estaria imerso no contexto comum a todas as pessoas, e suas indagações diriam respeito a esse âmbito partilhado e a cada indivíduo enquanto ser humano (1). Como exemplo, cita-se Sócrates, que, diferentemente da caricatura apresentada por Aristófanes, interpelava seus concidadãos em praça pública sobre temas de relevância geral, como o certo e o errado, o bem viver, a justiça e a organização ideal em sociedade. Uma leitura indispensável acerca do estreito vínculo entre filosofia e vida é a obra *O que é a Filosofia Antiga?*, do francês Pierre Hadot. Nesse livro, Hadot mostra como a filosofia para os gregos era um *modo de vida*, e não simplesmente uma teoria. A busca pela sabedoria seria indissociável de uma ética correspondente, isto é, de uma maneira de ser e agir no mundo. O saber e a prática filosófica acarretariam a *eudaimonia* ("bem-aventurança", "felicidade"), um estado de espírito entendido como objetivo último da vida humana; para atingir tal objetivo, contudo, não basta o estudo teórico, sendo necessário também o exercício das virtudes, muitas das quais possuem um caráter eminentemente prático, ou seja, dizem respeito à ação tomada diante de situações vivenciadas por todo ser humano. Acredito que essa concepção possa ter muito valor no debate acerca da importância da filosofia. Entendida nessa acepção tradicional, ela teria plenas condições de fornecer ferramentas para lidar com diversos problemas atuais, como a ansiedade, a depressão e a crescente dificuldade em perceber (ou criar) sentido na vida, visto que tanto suas reflexões quanto seus exercícios são frequentemente direcionados a temas ligados de modo estreito a esses fenômenos.

A segunda maneira de responder à crítica é questionar a hierarquia de valores que lhe é subjacente. Concedamos ao inimigo da filosofia que esta de fato se desvincula da prática cotidiana. Tal concessão não parece absurda; afinal, ninguém constrói um prédio ou cura um doente com filosofia. São as ciências práticas que o fazem, baseadas em conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e pela matemática.

Contudo, entre esse fato e a conclusão de que a filosofia não deve existir, há uma premissa tácita não justificada, qual seja: a de que apenas as atividades humanas que contribuem para a solução de problemas práticos têm valor. Mas seria essa premissa verdadeira? Por que o valor de algo deve ser diretamente proporcional à sua contribuição para o progresso e o conforto materiais da humanidade? Uma escala axiológica diversa — na qual, por exemplo, a filosofia, a arte ou até mesmo as áreas ais abstratas e sem aplicação prática imediata das ciências empíricas ou formais são reconhecidas como dotadas de valor — não poderia ter sua adoção justificada? Na ausência de uma resposta sobre a verdade daquela premissa oculta, deve-se no mínimo suspender o juízo em relação à importância da filosofia. A outra atitude é tentar justificar com argumentos o pressuposto implícito. Mas nesse caso voltamos a Aristóteles: o próprio crítico da filosofia ver-se-ia obrigado a filosofar.

Essa refutação pode ser estendida a tentativas semelhantes de negar o valor da filosofia. Partindo-se não mais da irrelevância prática da filosofia, mas de seu caráter de disciplina aberta, na qual não há registro de resultados consensuais positivos — "não há respostas amplamente consensuais sobre se temos ou não livre-arbítrio, se Deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte" (MURCHO, 2008, p. 80) —, conclui-se que não vale a pena ocupar-se dela. Dignas de estudo seriam apenas as disciplinas capazes de produzir resultados consensuais, como as ciências naturais e a história, que o fazem por meio da investigação empírica, ou como a matemática, que o faz por meio da demonstração formal. Novamente, temos aqui uma premissa a ser justificada, mas cuja tentativa de justificação configura ela mesma um argumento filosófico. Na verdade, esse é o calcanhar de Aquiles de todo argumento com o objetivo de negar a filosofia:

A própria tese de que se algo não é susceptível de investigação empírica, então não é susceptível de uma investigação acadêmica séria não é susceptível de uma investigação empírica; por outras palavras, é tipicamente uma tese filosófica — e *a priori*. É neste sentido que a filosofia é inevitável: qualquer argumento que vise a refutar a filosofia é autorrefutante porque nunca será um argumento científico, mas sim filosófico. (*Ibid.*, p. 85).

Penso que tanto a impossibilidade de negar a filosofia sem recorrer a um argumento filosófico quanto o conteúdo de muitas de nossas crenças — sobre a existência ou inexistência de um mundo exterior à mente, o tempo, a identidade pessoal, o certo e o errado, Deus — evidenciam a importância intrínseca dessa atividade. Obviamente, possuir determinadas crenças não torna alguém filósofo (tampouco o questionamento a esmo ou casual sobre o conteúdo delas pode fazê-lo), mas revela que os problemas filosóficos estão dados e nos dizem respeito intimamente. "Os problemas da filosofia não desaparecem se fingirmos que não existem." (*id.*, *ibid.*). A realidade é extremamente problemática, e as ferramentas da investigação empírica e da prova formal não nos podem fornecer todas as respostas. Mas as perguntas permanecem; não são perguntas ociosas levantadas por esporte ou ginástica intelectual. São, ao revés, questões sérias. Ousaria até dizer que a postura natural ante os aspectos problemáticos da realidade é o espanto e o posterior desejo de

compreendê-los e fornecer-lhes respostas. Parece que o anômalo mesmo é ignorá-los e desdenhar a quem se dedica a eles. Sendo dotados de inteligência e atirados em um mundo tão enigmático, como tantos de nós ainda podem desprezar a filosofia?

A despeito de a realidade apresentar-se como um problema capaz de ocasionar uma profundíssima experiência de espanto no ser inteligente, a própria condição humana — caracterizada pela inevitável imersão em um cotidiano banal — favorece um embotamento sob o qual as pessoas se tornam fechadas àquela experiência. Nesse sentido, deixam de ser afetadas pelos problemas fundamentais; muitas vezes nem sequer chegam a experimentar o espanto — o gérmen da filosofia é lançado em terreno infértil e não vinga.

Contudo o próprio filósofo não experimenta o espanto o tempo todo, isto é, sua potência de admirar-se não é exercida incessantemente, visto que ele também se encontra imerso na banalidade do cotidiano. Do mesmo modo, sua potência de raciocínio também não é constante. Acredito que essas duas potências — a abertura para o espanto e a capacidade de argumentação rigorosa — sejam constitutivas da definição de filósofo; a primeira seria o aspecto *místico* da atividade filosófica, e a última, o aspecto *metodológico*. Não basta, pois, admirar-se perante a realidade e seus múltiplos aspectos — é necessário um *modus operandi* na busca pela compreensão. Esse *modus operandi* é fundamentalmente racional, seja em seu momento analítico-discursivo, seja em seu momento sintético-intuitivo.

Voltando a Aristóteles, encontramos uma distinção importante dentro do conceito de potência e atualidade. Há uma primeira potência e uma segunda potência, assim como uma primeira atualidade e uma segunda atualidade. A primeira potência é uma pré-potência, ou seja, uma potência para adquirir outra, uma capacidade de tornar-se capaz de algo. Um bom exemplo é uma criança recém-nascida que não fala português, mas que carrega em si a potencialidade de tornar-se capaz de fazê-lo. Essa criança, ao contrário de uma árvore ou de uma pedra, é capaz de aprender o idioma português. A essa potência mais básica Aristóteles denomina potência primeira. A segunda potência surge quando a criança adquire a capacidade de falar português; essa capacidade, obviamente, não é atualizada o tempo todo — há momentos em que a criança permanece em silêncio. Contudo não se trata mais de uma dicotomia entre não saber falar, por um lado, e adquirir o conhecimento do idioma, por outro. Trata-se da oposição entre não estar falando o que se sabe falar, por um lado, e o estar falando, por outro. É nesse sentido que Aristóteles identifica a segunda potência à primeira atualidade — para adquirir a segunda potência, deve haver a atualização da primeira. A segunda atualidade dar-se-ia quando a criança está efetivamente a falar português; ocorre agora a atualização de uma segunda potência (de uma atualidade primeira).

No caso das potências (e atualidades) necessárias para a atividade filosófica, teríamos a mesma distinção proposta por Aristóteles. Nascermos com a primeira potência (primeira atualidade) para a admiração e para o raciocínio exato, e as

contingências da vida — meio social, familiar, educação, experiências singulares — podem ou não engendrar em nós a segunda potência e a segunda atualidade.

Sílvio Gallo (2006, pp. 27-28) elenca quatro etapas de uma *oficina de conceitos* (sua proposta para uma aula de filosofia): sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Sensibilização: trata-se, nesta primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas; e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como um problema para eles.

Problematização: trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções.

Investigação: trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que podem servir como ferramentas para pensar o problema em questão.

Conceituação: trata-se agora de recriar os conceitos encontrados, de modo a equacionarem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos.

Apesar de Gallo não lançar mão de nossa parafernália metafísica (2), acredito que as duas primeiras etapas — sensibilização e problematização — constituam processos a serem utilizados para gerar (ou regenerar) a segunda potência para a sensação do espanto ante o fato da realidade. Digo isso porque estamos a lidar aqui justamente com uma *afecção*, não com o manuseio de conceitos. Trata-se de *mediar* o engendramento de uma abertura afetiva para o mistério — o filósofo como *daimon*, intermediário entre os deuses e o vulgo? —, de dirigir a atenção do ouvinte, orientar uma disposição sua, para o dado primordial, para aquilo que sempre esteve ali — uma espécie de anamnese platônica? Ao problema da realidade e de seus aspectos deve-se, pois, corresponder uma empatia, um encantamento. A segunda etapa, a problematização, também se refere ao engendramento dessa sensação, pois o *desejo* de solucionar o problema pertence ao âmbito do afeto. A realidade causa em mim a admiração, à qual se segue o profundo desejo de compreendê-la.

Por estarmos lidando com o domínio do afeto, as ferramentas daquele que busca despertar em outrem a segunda potência para a admiração não serão em sua totalidade de cunho discursivo. Aqui a sugestão, a imagem, a metáfora e a analogia entrarão em jogo para mobilizar a primeira potência do ouvinte em direção à primeira atualização. É nesse primeiro momento que a interdisciplinaridade da filosofia relativamente à literatura e às artes em geral fica mais evidente. A abertura ao mistério é uma disposição estética.

Mas creio que já tenhamos adentrado suficientemente a seara do ensino da filosofia, o que nos conduz à segunda questão inicialmente proposta.

3. A questão sobre a necessidade do *ensino* da filosofia para um projeto específico de Estado

Das premissas utilizadas para justificar a presença da filosofia nos currículos do ensino médio quatro são recorrentes: 1) a filosofia é essencial para desenvolver a criticidade dos estudantes; 2) a filosofia é essencial para a interdisciplinaridade; 3) a filosofia é essencial para o exercício da cidadania; 4) a filosofia é essencial para que os estudantes desenvolvam certas competências e habilidades úteis no mundo do trabalho (3).

Gallo (2006, pp. 19-21) nota com razão que a criticidade e a interdisciplinaridade não podem nem devem ser monopólios da filosofia. Sua crítica à terceira premissa, da filosofia como essencial para o exercício da cidadania, merece ser citada *ipsis litteris*:

Aqui o problema é outro: trata-se de fazer da filosofia um instrumento para a realização de um fim, no caso o exercício da cidadania; e sabemos que, desde suas origens, a filosofia resiste a ser tutelada, a ser instrumentalizada. Pelo menos desde Aristóteles, a filosofia se caracteriza como um fim em si mesma. Instrumentalizá-la numa política educacional pode significar, pois, sua própria morte. E aí estaríamos no paradoxo dos paradoxos: inserir a filosofia no currículo da educação média, matando a filosofia enquanto movimento, processo, experiência de pensamento não tutelado!

Essa premissa anda de mãos dadas com outra: a da filosofia como essencial para a construção de uma sociedade democrática. Além de tornar a filosofia serva de um projeto de Estado, tal pressuposto é geralmente aceito sem nenhum questionamento. Com base em quais evidências ou argumentos se afirma que o ensino obrigatório da filosofia é peça-chave na gênese de uma democracia? Na origem das democracias consolidadas, havia uma população majoritariamente educada em filosofia? Em todas essas democracias, a filosofia é componente curricular obrigatório em alguma etapa da educação básica? Não seria possível consolidar a democracia no Brasil sem tornar a filosofia componente curricular obrigatório no ensino médio? Outras disciplinas, em conjunto com uma série de fatores sociais, não poderiam ser suficientes para tanto? As massas precisam mesmo da filosofia para que haja uma sociedade democrática? Se sim, por quê? Um grupo seleto de “iluminados” não conseguiria engendrar efeitos semelhantes? Se não, por quê? Enquanto não houver respostas para esses questionamentos assentadas sobre evidência empírica e argumentação sólida, toda defesa do ensino da filosofia com base em uma suposta necessidade para a existência da democracia será mero slogan publicitário. Não importa quão nobre e desejável seja o objetivo; se a premissa do argumento é duvidosa, nenhum professor de filosofia deve aventá-lo.

Richard Rorty afirma expressamente a importância que a filosofia teve na gênese da democracia no Ocidente:

No alvorecer do século XVII, a filosofia desempenhou um papel importante na limpeza do caminho para o estabelecimento de instituições democráticas no Ocidente. E ela o fez por meio da secularização do pensamento político – substituindo questões sobre como poderia ser feita a vontade de Deus por questões sobre como os seres humanos poderiam levar vidas mais felizes. Os filósofos sugeriram que as pessoas deveriam simplesmente colocar a revelação religiosa de lado, ao menos para propósitos políticos, e agir como se os seres humanos estivessem por conta própria — livres para moldar suas próprias leis e suas próprias instituições a fim de atender suas necessidades, livres para começar do zero. (RORTY, 2007).

Nesse contexto, todavia, trata-se do papel que ideias filosóficas específicas, historicamente situadas, tiveram como mola propulsora para certos acontecimentos políticos. Não nego que ideias, filosóficas ou não, possam inflamar os ânimos e ensejar mudanças (ou manutenções). Existe, porém, uma diferença crucial: uma coisa é o papel que *filosofias particulares* do Renascimento e do Iluminismo desempenharam na queda dos regimes absolutistas; outra coisa é o papel que o *ensino obrigatório da filosofia* pode desempenhar relativamente à democracia *hoje*.

Outra maneira de relacionar filosofia e democracia é *a priori*, apontando uma de suas supostas características essenciais: “a filosofia não apenas nasce com a democracia, mas seria também essencialmente democrática, dialógica” (CEPPAS, 2019, p. 3). Todavia, ainda que suponhamos o caráter dialógico dela, os momentos de diálogo entre filosofantes — ou entre escritor e leitor, professor e aluno —, apesar de poderem ser facilitados nas democracias e serem considerados “democráticos” num sentido lasso de democracia, não indicam uma conexão necessária entre filosofia e regime democrático: é possível haver filosofia, como já a houve tantas vezes, sem que haja simultaneamente um regime democrático.

Os militares, ao retirarem a filosofia dos currículos do ensino secundário, fixaram no imaginário popular a ideia de que a filosofia está essencialmente ligada à prática revolucionária, à subversão, à democracia e à cidadania não autoritária (GALLO e KOHAN, 2000, p. 175). Penso que essa ideia tenha muito mais a ver com contingências culturais e estatísticas do que com a essência mesma da filosofia. Explico: tanto o vulgo quanto o professor de filosofia enxergam esta como vinculada a propostas políticas contrárias ao autoritarismo porque, em vista de contingências históricas (cultura universitária, circulação e predileção de certas obras, influência da academia francesa e da americana), grande parte das pessoas que se dedicam à filosofia defendem propostas dessa espécie. Mas se sustentarmos essa ideia de filosofia, seremos obrigados a dizer que os estoicos e os neoplatônicos não eram filósofos, porquanto não visavam à transformação da sociedade (eram politicamente “conformistas”); diversos pensadores medievais e renascentistas não seriam considerados filósofos, por defenderem uma organização social aristocrática

(injustiça que também seria cometida contra Platão e Aristóteles); entre os contemporâneos, o próprio Nietzsche não seria filósofo, dada sua aversão à democracia. A filosofia, portanto, é livre, podendo, diante de *qualquer* projeto político, defendê-lo, criticá-lo ou mesmo calar-se (desde que esse silêncio seja justificado). Cabe notar também que ela não está obrigada a nenhuma *prática*, ou seja, eu posso defender filosoficamente um projeto político e ao mesmo tempo negar que a filosofia exerça qualquer papel na transformação da sociedade. Eu posso combinar, por exemplo, uma defesa filosófica da democracia enquanto o menos ruim dos regimes com uma visão pessimista sobre a natureza humana, sobre o atual estado de coisas ou ainda sobre a virtude retórica do discurso filosófico; desse modo, eu sustentaria que, a despeito de a democracia ser desejável, minha defesa filosófica, não importa quão sólida seja, não terá impacto suficiente sobre as pessoas para mobilizá-las rumo à consecução de meu ideal. Tendo a crer que haja uma falácia de inversão de causa e efeito no argumento de quem defende a filosofia como promotora da democracia: não seria a filosofia que produziria a democracia, mas o contrário: a livre discussão de ideias favoreceria, ao menos em princípio, uma preocupação maior com a argumentação rigorosa e a especulação. Mas essa tese careceria também de estudo empírico, e é bem provável que as discussões hodiernas nas redes sociais lhe possam ser um contraexemplo.

As considerações acima não equivalem, obviamente, à defesa de que a questão político-social não deva ser objeto de reflexão filosófica. A filosofia não é um campo suspenso em relação à sociedade e às interações e pressupostos desta. Como atividade humana, ela há de ser pensada encarando a díade objetividade-subjetividade. É inegável, por exemplo, a importância de debruçarmos-nos sobre a história e as condições concretas de vida para traçarmos a gênese de nossas ideias. Desse modo, a liberdade e a “neutralidade” da filosofia relativamente a regimes políticos específicos são análogas à sua liberdade e “neutralidade” relativamente a religiões específicas: a filosofia não está vinculada *a priori* a nenhuma crença em particular, mas a religião e seus conteúdos – Deus, sentido da vida, pós-morte, etc. – são em si mesmos problemas filosóficos.

A quarta premissa é o pressuposto de que a filosofia é essencial para que os estudantes se tornem pessoas “mais flexíveis, mais versáteis, mais produtivas intelectualmente, mais criativas (no sentido publicitário do termo)” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 188), características valiosas no contexto do mundo do trabalho. Novamente, temos aqui algo não exclusivo da filosofia; as competências e habilidades definidoras dessas características podem e devem ser trabalhadas em outras disciplinas, em outros cursos e em outras práticas. Na verdade, se a inserção no mundo do trabalho é a prioridade, por que não retirar filosofia do currículo, aumentando a carga horária de disciplinas mais diretamente ligadas à prática profissional? Valendo-me da espirtuosidade de Oswald de Andrade, eu diria que, na devoração universal (mercado de trabalho), o problema do Brasil é muito mais odontológico (prático) que ontológico (filosófico).

4. Esboço de uma defesa do ensino de filosofia

Como haveremos então de defender a presença da filosofia nos currículos do ensino médio? A única maneira de fazê-lo é com base na própria filosofia, ou seja, em sua especificidade. Há uma “modalidade de experiência vital de pensamento que só a filosofia pode proporcionar” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 194); ciência, arte e filosofia representam três potências de pensamento irreduzíveis (GALLO, 2006, p. 22). A filosofia possui conteúdos e método próprios concernentes a uma dimensão humana que nenhuma outra atividade humana cultiva. A reforma do ensino médio incluiu nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) o seguinte:

Art. 35. [...]

§ 7^a Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Que formação integral é essa que prescinde da filosofia? O espanto diante da realidade e o desejo de desvelar os fundamentos dela não são potências afetivas do ser humano? A investigação e a argumentação racionais no tratamento de problemas genuinamente filosóficos não são potências cognitivas do ser humano? Os “produtos” da atividade filosófica, isto é, as filosofias, no plural, são dispensáveis para uma formação integral? Das duas uma: ou a “formação integral” de que fala a Lei nº 13.415 é integral apenas no nome, ou a filosofia não é uma primeira potência do ser humano. Acredito seja mais provável a falsidade do primeiro termo da disjunção.

“Mas a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio inclui obrigatoriamente estudos e práticas de filosofia!”, alguém poderia objetar. Ora, isso abre espaço para desnatar o ensino dela; sem o status de componente curricular obrigatório, diluída na área de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (BNCC, p. 547), os conteúdos e o método filosóficos — ou melhor, seus simulacros — poderão ser ensinados por um docente sem formação específica em filosofia. Correremos assim o risco de ter uma das potências humanas trabalhadas, quando muito, de maneira rasa; um verniz de filosofia é garantia apenas de uma coisa: que a formação dos estudantes não será integral.

Por outro lado, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que a simples presença da filosofia como componente curricular obrigatório seja suficiente para que essa potência humana venha a ser trabalhada de modo adequado:

E se a presença da filosofia na escola — e já na universidade, como denunciavam Schopenhauer e Nietzsche — for a morte da filosofia? Mas de que morte estamos falando? E de que filosofia? Sabemos do que Schopenhauer e Nietzsche estavam falando, ainda que o tenhamos lido de modo displicente: morte do livre pensar, de um pensamento que não se submeta a qualquer avaliação que não seja a sua própria; um pensar

voltado, essencialmente, à vida, isto é, às questões mais fundamentais da nossa vida. (CEPPAS, 2015, pp. 40-41).

A questão metodológica fundamental sobre o ensino da filosofia seria, creio, a seguinte: “como lidamos com a indiferença de muitos alunos a esse ‘espanto’, a essa admiração que parece ser condição necessária para a aprendizagem filosófica?” (*ibid.*, p. 45). Um conteudismo superficial e um punhado de figuras retóricas nunca serão suficientes para instigar a atualização da potência filosófica.

Vencido esse percalço metodológico, a filosofia assume seu legítimo papel no projeto de uma educação verdadeiramente integral. E é somente esse projeto, afinal, que pode justificar a presença da filosofia como componente obrigatório nos currículos do Ensino Médio.

5. Referências

ARISTÓTELES. **Protrepticus**. Ed. e trad. de D. S. Hutchinson e Monte Ransome Johnson, 2017. Disponível em: protrepticus.info/protr2017x20.pdf. Acesso em 13 de setembro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.684/2008**. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

_____. **Lei nº 13.415/2017**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CEPPAS. Filipe. *Amor e morte no aprendizado da filosofia*. **Cadernos do NEFI**, V. 1, Nº 1, pp. 38-50, 2015.

_____. *Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia*. **Cuestiones de Filosofía**, V. 5, Nº 24, 2019.

HADOT. Pierre. **What is Ancient Philosophy?** Trad. de Michael Chase. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002.

GALLO. Sílvio. *A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade*. **Ethica**, V.13, Nº 1, p.17-35, 2006.

GALLO. Sílvio; KOHAN. Walter. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: **Filosofia no Ensino Médio**. Org.: GALLO. Sílvio; KOHAN. Walter. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEBRUN. Gerard. Por que filósofo? **Estudos CEBRAP**. São Paulo, Nº 15, p. 148-153, jan./fev./mar. 1976, p. 148-153.

MURCHO. Desidério. *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. **Educação e Filosofia**, V. 22, Nº 44, p. 79-99, jul./dez., 2008.

RORTY. Richard. *Democracy and Philosophy*. **Kritika & Kontext**, V. 33, 2007. Disponível em: <https://www.eurozine.com/democracy-and-philosophy/>. Acesso em 13/9/2019.

UNESCO. **Philosophy: a School of Freedom**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007.

6. Notas

1 A filosofia “parte necessariamente de problemas experimentados e ‘vividos na pele’ pelo filósofo, que cria o conceito justamente para equacionar um problema concreto”. (GALLO, 2006, p. 24). E ainda: “o filósofo, encarnado e vivendo num mundo concreto, enfrenta problemas vitais, mergulha no caos e busca a criatividade que lhe permita inventar conceitos que ajudem a dar uma forma racional ao problema vivido, podendo assim encontrar soluções”. (*id.*, *ibid.*).

2 Em um texto de 2000 (p. 187), Gallo e Kohan rejeitam o espanto como ponto de partida da filosofia: “Nos dias de hoje o espanto é mais um objeto de consumo, preso às leis do mercado, do que a expressão de uma subjetividade privilegiada admirada perante o espetáculo do mundo. A superabundância de eventos ‘assombrosos’ promovidos pela mídia e o vertiginoso avanço tecnológico têm contribuído para naturalizar o diferente emergente e, conseqüentemente, para transformar o espanto em rotina. Mas o mercado e a mídia ainda não conseguiram apaziguar a insatisfação perante o estado das coisas. Há uma linha comum na origem do filosofar socrático-platônico e o que leva hoje muitas pessoas à filosofia: algo não está bem na ordem social; há mal-estar e insatisfação diante de nossa vida em sociedade. A diferença de respostas não nos deve ocultar a similitude de origem: alguma coisa vai mal em nossa *pólis*, comunidade política de sentido. É esse *páthos*, e não o espanto, que leva muitas pessoas à filosofia e muitos professores de filosofia às escolas.” Discordo veementemente dessa crítica por várias razões. Primeiramente, não creio que o espanto produzido pela mídia e pela tecnologia possa ser identificado com o espanto que se encontra na raiz da filosofia; enquanto este consiste em uma abertura para o problema fundamental da realidade, aquele pode representar justamente o contrário, sendo o resultado de um espetáculo que, impressionando e distraindo o indivíduo, não aponta para a questão primordial do ser. Em segundo lugar, a insatisfação com o *status quo* não me parece originária da filosofia; penso que ela seja perfeitamente compatível com um sonambulismo relativo à problemática ontológica e até mesmo com a problemática social —posso-me deixar afetar pelos fatos sociais, revoltar-me e agir sobre eles sem debruçar-me sobre os fundamentos da justiça e da sociedade; posso muito bem ser movido com base em noções vagas sobre esses temas e contentar-me com o resultado de minha ação com base nessas mesmas noções vagas. Por fim, tendo em vista a quase generalizada indiferença perante

diversos aspectos da vida social, parece simplesmente falso que “o mercado e a mídia ainda não conseguiram apaziguar a insatisfação perante o estado das coisas”.

3 A primeira e a terceira são criticadas por Gallo (2006, pp. 19-21); a quarta, por Gallo e Kohan (2000, p. 188).